

CPIA smart: distanti, ma connessi. Uno studio esplorativo sull'uso dello smartphone tra i migranti frequentanti i corsi del CPIA

Smart adult learning centres: distant, yet connected. An explorative study into immigrants' use of smartphones in adult learning centres

Denise Tonelli

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padua, Italy,
denise.tonelli@phd.unipd.it

HOW TO CITE Tonelli, D. (2020). CPIA smart: distanti, ma connessi. Uno studio esplorativo sull'uso dello smartphone tra i migranti frequentanti i corsi del CPIA. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(3), 227-241. doi: 10.17471/2499-4324/1150

SOMMARIO Il numero crescente di studenti, i cosiddetti “migranti connessi”, in possesso di buone competenze nell'utilizzo di dispositivi elettronici, richiede il ripensamento, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali, delle pratiche di apprendimento/insegnamento in uso nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Il presente contributo espone i risultati di un'indagine esplorativa sull'uso dello smartphone da parte di un campione di 140 migranti frequentanti i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana presso il CPIA di Udine. I primi dati mostrano che lo smartphone è ampiamente utilizzato sia per mantenere i contatti con la società d'origine che per navigare la società d'accoglienza e apprendere la lingua target. Vista la sua larga diffusione, si ritiene che le potenzialità dello smartphone debbano essere utilizzate per amplificare le opportunità di apprendimento sia in contesti formali che informali, favorendo la personalizzazione, il recupero, l'integrazione e l'approfondimento di contenuti linguistici in modalità online.

PAROLE CHIAVE Smartphone; CPIA; Migranti; Fruizione a Distanza.

ABSTRACT The presence in Italy of an increasing number of students of foreign origin, specifically so-called connected immigrants with strong skills in using electronic devices, requires a rethink of the learning/teaching practices applied in the country's Provincial Centres for Adult Education (CPIA), including the educational use of digital technologies. This paper presents the results of an exploratory study on the use of smartphones by a sample of 140 immigrants attending Italian language courses at the CPIA in Udine. The preliminary data show that these learners use smartphones extensively not only to keep in touch with their communities of origin, but also to navigate and interact within their new country and learn the target language. Given widespread smartphone use among immigrants, it is believed that the potential of these tools could be utilized to amplify learning opportunities and foster personalization,

integration and in-depth study of linguistic contents in online mode.

KEYWORDS Smartphone; CPIA; Immigrants; Distance Learning.

1. INTRODUZIONE

Quando nel 2015 l'Europa si trova ad affrontare un afflusso senza precedenti di migranti, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) sono una realtà ancora in via di definizione.

L'arrivo di un nuovo tipo di apprendenti, per la maggior parte maschi, giovani, generalmente scarsamente alfabetizzati, ma in possesso di competenze significative nell'uso di device elettronici (Zoletto, 2018), pone nuove sfide pedagogiche e richiede la ridefinizione delle pratiche di insegnamento/apprendimento, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali e la fruizione a distanza, uno degli elementi più innovativi presenti nel decreto istitutivo dei CPIA (Amelio, 2017).

Le tecnologie mobili e gli smartphone di nuova generazione, che uniscono le caratteristiche di un telefono cellulare alle potenzialità di un piccolo computer, hanno infatti radicalmente cambiato non solo il modo di informarsi e di lavorare, ma anche quello di apprendere, dando la possibilità di rimanere sempre e ovunque connessi (Bruschi, 2017), superando i concetti tradizionali di spazio e tempo (Ranieri & Pieri, 2014).

Portatili, multifunzionali e relativamente poco costosi, i dispositivi mobili hanno di fatto esteso le opportunità di apprendimento, introducendo ambienti dematerializzati e modalità asincrone, permettendo l'ibridazione tra contesti formali e informali (Kukulaska-Hulme, 2013), ampliando notevolmente la praticabilità della personalizzazione e aumentando potenzialmente la motivazione ad apprendere (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013).

Le istituzioni scolastiche in generale, e gli insegnanti nello specifico, non sempre però si sono dimostrati preparati a queste innovazioni e talvolta non sono apparsi favorevoli all'introduzione di metodologie non in linea con la didattica tradizionale (Ranieri & Pieri, 2014; Kukulaska-Hulme, 2019).

Se da un lato gli smartphone costituiscono una risorsa per l'apprendimento, dall'altro, la loro introduzione nelle pratiche didattiche rappresenta in effetti una sfida per le istituzioni scolastiche (Kukulaska-Hulme, 2019), che spesso non dispongono né di infrastrutture idonee, né di insegnanti adeguatamente formati (Benedetti, 2018).

Si pone quindi il problema di come la flessibilità e la personalizzazione legate alle tecnologie mobili possano essere realizzate concretamente e come debbano correlarsi a strutture e pratiche educative già esistenti. Partendo da queste premesse, ha preso avvio il progetto di ricerca "Migranti Smart" che intende proporre attività fruibili attraverso dispositivi mobili ai migranti che frequentano i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) del CPIA.

Uno dei primi obiettivi del progetto è stato quello di condurre un'indagine esplorativa volta a mappare l'utenza, non solo da un punto di vista socio-demografico, ma anche, non avendo reperito studi analoghi in contesto italiano, relativamente all'utilizzo dello smartphone per navigare la società d'accoglienza e apprendere la lingua italiana. Il presente contributo presenta i primi dati della ricerca.

2. MIGRANTI CONNESSI

Le migrazioni di massa sono un fenomeno che ha accompagnato tutta l'era moderna (Bauman, 2016), ma la crisi del 2015, che ha visto arrivare in Europa oltre un milione di profughi, è stata la prima di questa portata che ha avuto luogo in un'epoca completamente digitale (Leurs & Ponzanesi, 2018).

La connettività digitale, intesa come la combinazione di smartphone, internet e social media, si è rivelata cruciale in ogni aspetto dell'esperienza migratoria (Gelb & Krishnan, 2018) ed è stata definita dall'Unione Europea un vero punto di svolta (European Political Strategy Centre, 2017). Gillespie e colleghi (2016) parlano di “viaggi mediatizzati”, (*media journeys*), mettendo in rilievo l'importanza di tutte le forme di comunicazione elettronica utilizzate dai migranti per scambiarsi online informazioni, idee, messaggi e contenuti e per creare delle community. Le tecnologie digitali hanno infatti avuto un ruolo centrale nell'esperienza della migrazione (AbuJarour, 2018) e lo smartphone in particolare si è rivelato uno strumento indispensabile sia nella fase pre-migratoria, che durante il viaggio verso l'Europa, così come sottolineato sia dalla stampa (Brunwasser, 2015; Dubinsky, 2015; O'Malley, 2015; Ram, 2015) che dal mondo accademico (Frouws, Philips, Hassan, & Twigt, 2016; Gillespie et al., 2016; Zijlstra & van Liempt, 2017; Alencar, Kondova, & Ribbens, 2018). Oltre a un elemento indispensabile per il viaggio fisico, lo smartphone risulta però essenziale anche per il viaggio metaforico attraverso i sistemi, le istituzioni, la cultura, la lingua e i modi di vivere europei (Gillespie et al, 2016).

Il migrante del ventunesimo secolo si caratterizza infatti per essere connesso (Diminescu, 2008), online (Nedelcu, 2009; 2016), mediatizzato (Hepp, Bozdog, & Suna, 2011), smart (Dekker, Engbersen, Klaver, & Vonk, 2018).

A partire dal manifesto epistemologico di Dana Diminescu (2008), viene infatti messa in discussione la figura del migrante sradicato e separato dalla terra di origine ed emerge la figura del migrante connesso, contraddistinto non solo da esperienze di rottura con il passato, ma da forme multiple di “presenza a distanza” (Diminescu, 2012). Il migrante dell'era moderna, non è più “il doppio assente” (Sayad, 2002), ma incarna complesse mutazioni sociali determinate da due fattori cruciali: la mobilità, da un lato, e la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione dall'altro (Nedelcu, 2016). L'identità dei migranti è profondamente intrecciata e plasmata dall'impatto che i diversi media hanno sulle loro vite (Hepp, Bozdog, & Suna, 2013). Dekker e colleghi (2018) parlano di rifugiati smart, non solo in riferimento all'utilizzo di “telefoni intelligenti”, ma anche relativamente alle risorse informative e comunicative che gli smartphone mettono a disposizione e che si rivelano essenziali per sviluppare strategie di migrazione intelligenti.

Secondo Leurs e Ponzanesi (2018) i migranti utilizzano le tecnologie non solo per alimentare i legami etnici con i connazionali, sia nella terra di origine che nelle comunità diasporiche (incapsulamento), ma anche per sviluppare relazioni con la società ospitante (cosmopolitizzazione). Incapsulamento e cosmopolitizzazione non sono mutualmente esclusivi, ma fanno parte di un continuum: i migranti connessi creano infatti reti e relazioni che si intersecano a più livelli, tra la dimensione locale e quella globale. Collin e Karsenti (2012), riprendendo i concetti introdotti da Codagnone e Kluzer (2011), parlano di *bonding capital*, capitale che chiude, che serra, in riferimento ai contatti che i migranti creano con la comunità d'origine e *bridging capital*, capitale che apre, che crea connessioni nella società di accoglienza. In questo contesto, secondo Diaz Andrade e Doolin (2016), le tecnologie digitali si configurano come uno strumento privilegiato per la partecipazione alla società dell'informazione, la comunicazione effettiva, la comprensione della nuova società, l'espressione della propria identità culturale.

Le potenzialità dello smartphone, relative a comunicazione, localizzazione, networking e multimedialità, ne fanno, secondo Gaved e Peasgood (2017), una piattaforma ideale per la conoscenza della società d'accoglienza e l'apprendimento anche al di fuori dei contesti scolastici.

Come sottolineato da Kukulska-Hulme (2018), gli smartphone e gli altri dispositivi mobili, non avendo vincoli di spazio e tempo, hanno il vantaggio di consentire l'accesso alle informazioni, ai social network e a forme di aiuto immediato in situazioni rilevanti. Offrono inoltre modelli di apprendimento delle lingue più flessibili, favoriscono la continuità tra diversi setting, tenendo conto di esigenze, differenze e preferenze individuali (Kukulska-Hulme, 2016) e sostituiscono così modelli di istruzione uguali per tutti (Unesco, 2013).

Poco però è ancora noto rispetto all'impatto che le tecnologie digitali hanno nelle vite dei migranti in Europa (Ponzanesi & Leurs, 2014) e sull'uso di dispositivi mobili per supportare l'apprendimento dei migranti in generale e di profughi e rifugiati nello specifico (Demmans Epp, 2017; Latonero, Poole, & Berens, 2018; Leurs & Smets, 2018).

3. I CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI

Istituiti con il D.P.R. 263/2012¹, secondo nuovi assetti, ulteriormente delineati con il D.I. del 12 marzo 2015² (linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento), i CPIA sostituiscono i Centri Territoriali Permanenti (CTP) e le Istituzioni scolastiche sede di corsi serali per il conseguimento di un titolo di scuola superiore, raccogliendone l'esperienza.

Avviati a partire dall'anno scolastico 2014/15, dopo una fase sperimentale con progetti assistiti, presentano forti elementi di novità costituiti dal conferimento dell'autonomia (la stessa attribuita alle istituzioni scolastiche secondo il D.P.R. 275/99³) e da uno specifico assetto organizzativo e didattico.

Oltre ai percorsi di istruzione di primo e secondo livello mirati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo e del secondo ciclo d'istruzione, l'offerta formativa comprende percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, finalizzati all'ottenimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. Secondo il Rapporto Invalsi (Poliandri & Epifani, 2020), i corsi di lingua italiana rivolti ai migranti costituiscono il 70% dei percorsi di istruzione avviati dai CPIA, che sono i soggetti istituzionali deputati all'integrazione linguistica dei migranti. Il Ministero dell'Interno riconosce infatti che essi *“svolgono un ruolo fondamentale nell'accoglienza degli stranieri e nella diffusione della conoscenza della lingua italiana”* (Ministero dell'Interno, 2010).

A partire dal 2015, l'arrivo di richiedenti asilo e rifugiati, arricchisce un contesto educativo già eterogeneo e multiculturale, che fino a questo momento aveva visto una prevalenza di migranti giunti in Italia per cercare un lavoro o per ricongiungersi alla famiglia.

Inoltre, dopo la fase emergenziale, che ha visto un aumento considerevole delle richieste d'asilo, anche a seguito delle politiche del primo governo Conte e all'introduzione dei Decreti Sicurezza che hanno modificato il sistema di accoglienza, nel 2018, il numero dei permessi di soggiorno per asilo è diminuito del 41,9%, mentre sono aumentati i permessi rilasciati per lavoro di breve durata e quelli per famiglia. Ciò ha determinato modifiche sostanziali anche rispetto ai paesi di provenienza dei flussi migratori (Istat, 2019) e conseguentemente anche alla tipologia di studenti che frequentano i corsi AALI. Le differenze di genere, età, vissuti, background culturale, motivazioni rendono difficile la progettazione di percorsi di apprendimento in grado di rispondere ai bisogni dei singoli (Zoletto, 2018; Kukulska-Hulme, 2019) e se inizialmente, per far fronte all'emergenza, sono stati organizzati corsi rivolti specificamente a rifugiati e richiedenti asilo, in una fase successiva queste modalità organizzative non sono state più percorribili, almeno in realtà come quella del CPIA di Udine.

¹ Decreto del Presidente della Repubblica, 29 ottobre 2012, n. 263. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'Istruzione per gli Adulti.

² Decreto Interministeriale, 12 marzo 2015. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2007, n.133.

³ Decreto del Presidente della Repubblica, 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento autonomia scolastica.

3.1. Le attività di fruizione a distanza

La fruizione a distanza (FAD), definita nelle Linee Guida (2015), come *“l'erogazione e la fruizione di unità di apprendimento (o parti di esse) [...] mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione”*, introduce, nell'istruzione agli adulti, l'e-learning in forma blended. Il D.P.R. 263/2012 prevede infatti che i corsisti possano fruire a distanza di una parte del percorso didattico, normalmente non superiore al 20% del monte orario complessivo. Oltre alle attività in modalità asincrona, il decreto prevede anche lo svolgimento di attività sincrone fra il docente presente nelle sedi del CPIA e gruppi di livello che si trovano nelle aule a distanza denominate Agorà, acronimo di Ambiente Interattivo per la Gestione dell'Offerta formativa Rivolta agli Adulti.

Le Linee Guida sottolineano inoltre i vantaggi derivanti dall'adozione della fruizione a distanza che possono essere riassunti in:

- personalizzazione del percorso di istruzione attraverso l'accesso a contenuti diversificati;
- economizzazione degli spostamenti dei corsisti che hanno difficoltà a raggiungere la sede per motivazioni geografiche o temporali;
- sviluppo della competenza digitale, competenza chiave per l'apprendimento, e conseguente superamento del divario digitale che rischia di creare nuove forme di emarginazione.

Il monitoraggio INDIRE sui CPIA (Benedetti, 2018) mostra però che nell'anno scolastico 2016/2017, solo il 28% dei centri aveva realizzato unità di apprendimento online, individuando nella mancanza di risorse e nella scarsa preparazione tecnica del personale docente i motivi di questa bassa percentuale. Inoltre, secondo il Rapporto Invalsi (Poliandri & Epifani, 2020), nell'anno scolastico 2018/2019 risultavano attive solo due aule Agorà, una in Lazio e una in Puglia.

Percentuali leggermente superiori emergono da un sondaggio online effettuato a novembre 2019, come parte del progetto di ricerca *“Migranti Smart”*, e rivolto ai 128 CPIA italiani. Al sondaggio, realizzato mediante LimeSurvey, ha risposto poco più del 30% dei centri contattati.

Dall'analisi dei risultati, emerge che il 36% dei rispondenti ha organizzato attività di fruizione a distanza, rivolte principalmente agli studenti frequentanti i corsi di primo livello. Solo 3 CPIA hanno proposto contenuti online specificamente destinati agli studenti dei corsi AALI.

Per la FAD, il 70% ha utilizzato piattaforme educative, il 36% la sezione didattica del sito istituzionale, l'1% app; le piattaforme più usate sono Moodle (70%) e Google Classroom (50%). Va rilevato che i CPIA che offrono FAD generalmente utilizzano più modalità contemporaneamente.

Relativamente ai materiali utilizzati, il 71% pubblica materiali testuali, il 64% materiale multimediale, il 43% video, il 21% audio e il 57% link a risorse esterne. Facebook (62%) e Whatsapp (52%) sono i social media più utilizzati dai centri per fornire informazioni agli studenti.

Il dato relativo alla presenza ridotta di iniziative rivolte ai migranti frequentanti i corsi AALI viene confermato da una ricognizione svolta sui siti web istituzionali dei CPIA: le esperienze strutturate rivolte a questa categoria di apprendenti sono sporadiche, molto diversificate e comunque diffuse a macchia di leopardo sul territorio.

Tra queste va segnalata la piattaforma e-learning *“Studiare migrando”*, che utilizza Moodle, realizzata in collaborazione con l'Università degli Studi di Palermo, il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) e l'UNICEF e dedicata ai Minori Stranieri non Accompagnati frequentanti i corsi dei CPIA siciliani, di alcune comunità di accoglienza e della Scuola di lingua italiana per stranieri (ItaStra). L'obiettivo prioritario è quello di permettere a giovani migranti e rifugiati di riprendere il proprio percorso formativo in maniera tempestiva dopo l'arrivo in Italia e prepararsi all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. La scelta dello smartphone come dispositivo privilegiato per la fruizione dei materiali è motivata dalla dif-

fusione capillare tra gli studenti target, la bassa richiesta di competenze tecniche e la possibilità di utilizzo senza vincoli di spazio e tempo (Fulantelli & Pipitone, 2017).

Un progetto decisamente diverso è CPIAbot, un chatbot per Telegram progettato per gli studenti di livello Pre A1 e A1 di due CPIA della provincia di Genova. Il chatbot, disponibile su dispositivi mobili, si pone l'obiettivo di sviluppare l'interazione orale e l'interazione scritta nei domini pubblico e professionale. Alla base della sperimentazione, l'ipotesi che CPIAbot possa motivare gli studenti, rendendo la lezione più efficace, ma permettendo loro anche esercitazioni al di fuori della classe (Ravichio, Robino, Trentin, & Bernava, 2019).

Un'altra iniziativa interessante è quella del CPIA Metropolitano di Bologna, che, con i fondi europei del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), ha sviluppato un'app compatibile con smartphone Android, PRESENTE, destinata ai nuovi arrivati che vogliono avvicinarsi alla società d'accoglienza e impararne la lingua. L'app è disponibile in diverse lingue e comprende tre sezioni: una dedicata alla didattica, una che prevede un percorso informativo sulla vita in Italia e un prontuario di frasi utili (Notari, 2018).

Anche il CPIA di Lodi si è mosso in questo contesto mettendo a disposizione sulla piattaforma LearningApps.org circa 600 app relative ai livelli di alfabetizzazione pre A1, A1 e A2, che prevedono il coinvolgimento attivo dello studente nella costruzione del proprio apprendimento, secondo un approccio ludico. Comuni a queste iniziative, che si caratterizzano per essere molto diverse tra loro, sono l'accessibilità attraverso lo smartphone, l'ibridazione tra contesti formali e informali e la personalizzazione dell'apprendimento.

4. LA RICERCA

4.1. Obiettivo

Il presente studio fa parte di un progetto di ricerca più ampio che, partendo da una ricognizione dei bisogni comunicativi, formativi e informativi dei migranti frequentanti i corsi del CPIA della provincia di Udine, intende implementare un servizio digitale a loro dedicato.

Il disegno di ricerca prevede tre fasi: una prima fase esplorativa, una di intervento e una valutativa finale. Lo scopo della prima fase è quello di ricavare un quadro di insieme sull'uso dello smartphone da parte dei migranti, utilizzando tecniche quantitative (questionario) e qualitative (focus group). In questa fase è stato inoltre sottoposto ai CPIA un questionario online inerente le attività di fruizione a distanza i cui risultati sono illustrati nel paragrafo 3.1.

Nella seconda fase, partendo dall'analisi e interpretazione dei dati raccolti, condivisa con gli stakeholder, e tenendo conto delle best practices individuate, verrà implementato un servizio digitale con il coinvolgimento sia degli insegnanti che degli studenti che hanno dato la disponibilità a partecipare a questa fase della ricerca, la cui efficacia sarà valutata nella terza fase del progetto.

Oggetto del presente contributo è la presentazione dei dati quantitativi raccolti nella fase esplorativa in cui si è indagato l'utilizzo dello smartphone da parte dei migranti, sia relativamente all'apprendimento della lingua italiana, che per reperire informazioni e navigare la società d'accoglienza.

Specificamente, si è voluto rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1) Quali sono le modalità di utilizzo dello smartphone nella società di accoglienza?
- 2) Quali sono i bisogni formativi e informativi dei migranti frequentanti i corsi AALI?
- 3) Quali applicazioni educative utilizzano?
- 4) Quali siti consultano per avere informazioni sulla società d'accoglienza?

4.2. Metodo

4.2.1. Contesto e partecipanti

La ricerca è stata condotta presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Udine che è costituito da sei sedi associate e due sedi carcerarie. La rete territoriale è però molto più estesa in quanto la maggioranza delle sedi ha stipulato accordi con gli enti locali per attivare ulteriori punti di erogazione didattica sul territorio, favorendo così la frequenza anche di chi vive in zone decentrate. Problematiche legate all'attività lavorativa, si pensi alle badanti che non dispongono di tempo sufficiente per seguire le lezioni o agli operai che lavorano a turno, limitano la partecipazione ai corsi e compromettono il raggiungimento del limite minimo di frequenza obbligatoria richiesto dalla normativa (70%) per sostenere l'esame finale.

Il campione, non probabilistico, di convenienza, è composto da 140 studenti su 1162 migranti frequentanti il CPIA e rappresenta quindi il 12% della popolazione complessiva. Le classi sono state selezionate in base alla disponibilità degli insegnanti: tutti gli studenti delle classi individuate hanno partecipato al sondaggio. Poiché il questionario è stato implementato in italiano, sono state prese in considerazione solamente le classi in cui gli studenti disponevano di una sufficiente competenza linguistica: livello B1 (29%), livello A2 (46%), livello A1 con almeno 50 ore di esposizione linguistica (25%). Il questionario è stato somministrato in 13 corsi AALI, in 8 punti di erogazione diversi.

4.2.2. Strumenti e procedura

Partendo dagli obiettivi della ricerca, è stato costruito un questionario, composto da 45 domande, 33 strutturate o semistrutturate e 12 aperte, articolato in una sequenza logica di tre sezioni. La prima sezione si proponeva di rilevare le caratteristiche socio-demografiche del campione. Nella seconda sezione, riguardante l'accesso e l'uso della tecnologia, sono state poste domande relative alle modalità d'uso dello smartphone ("Per che cosa usi lo smartphone?"), all'utilizzo di Internet ("Usi Internet?", "Per quante ore al giorno?") all'uso applicazioni e social media ("Quali applicazioni e social media usi?"). Per indagare la frequenza e l'intensità d'uso di funzioni, applicazioni e social media, nonché l'importanza dello smartphone per mantenere i contatti con la società d'origine e crearne di nuovi nella società d'accoglienza, sono state utilizzate scale Likert a 5 modalità.

Nella terza sezione, lingua e informazioni sull'Italia, le domande riguardavano l'utilizzo dello smartphone per apprendere l'italiano ("Usi lo smartphone per imparare l'italiano?", "Per quali attività?", "Usi delle app o dei siti per imparare l'italiano?") e la ricerca di informazioni sulla vita in Italia ("Usi lo smartphone per cercare informazioni sull'Italia?", "Se sì, che informazioni?", "Quali sono per te i siti più utili?").

Il questionario è stato sviluppato in lingua italiana. L'idea di proporre il questionario nelle diverse lingue dei rispondenti è stata accantonata, da una parte per l'ingente mole di lavoro, dall'altra per l'impossibilità di reperire traduttori con esperienza in lingue poco diffuse.

Come sottolineato da Behr (2018), nei questionari destinati alla popolazione migrante particolare attenzione deve essere prestata all'uso della lingua. Si è cercato quindi di utilizzare un linguaggio chiaro e comprensibile, evitando termini a bassa frequenza ed inserendo nella parte iniziale, per mettere a proprio agio il rispondente, domande di tipo personale, molto semplici, che fanno parte del curriculum di livello A1 del QCER elaborato dal Consiglio d'Europa.

Una prima versione del questionario è stata sottoposta a esperti nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana che hanno contribuito a semplificare il linguaggio usato.

La versione così revisionata è stata somministrata a un campione di studenti per verificare eventuali difficoltà legate al contenuto o all'interpretazione del senso generale delle domande. Ciò ha portato ad alcune

ulteriori modifiche, legate all'ordine di presentazione dei quesiti e alla sostituzione di alcuni termini che potevano essere ambigui.

La somministrazione è avvenuta nel mese di aprile 2019 alla presenza dell'insegnante di classe e della ricercatrice, generalmente all'inizio della lezione, dopo aver illustrato le finalità della ricerca e aver chiesto la disponibilità a partecipare.

Agli studenti che hanno dimostrato incertezze nella comprensione di alcune domande sono state fornite ulteriori spiegazioni in lingua inglese o francese o, quando possibile, nella lingua madre, ricorrendo alla collaborazione dei compagni di classe.

L'elaborazione e l'analisi dei dati sono state effettuate con Excel e con JASP. Per quanto riguarda le domande aperte, è stata effettuata una post codifica, costruendo una tassonomia di risposte per le quali si è calcolata la distribuzione delle frequenze.

4.3. Risultati

4.3.1. Profilo socio-demografico

La Tabella 1 riporta i dati relativi alla distribuzione del campione relativamente alle caratteristiche di genere, età, provenienza, istruzione, occupazione e permanenza in Italia.

CAMPIONE: N=140		%
GENERE	Maschi	34
	Femmine	66
ETÀ MEDIA		33,8
PROVENIENZA	Europa	39
	Africa	24
	Asia	10
	Americhe	27
ISTRUZIONE	nessuna	3
	primaria	16
	secondaria	47
	terziaria	35
OCCUPAZIONE	sì	21
	no	79
PERMANENZA IN ITALIA	Meno di un anno	34
	Da 1 a 3 anni	35
	Da 4 a 6 anni	8
	Da 7 a 9 anni	4
	+ di 9 anni	19

Tabella 1. Caratteristiche socio-demografiche.

Per quanto riguarda la distribuzione di genere, le donne costituiscono i due terzi del campione. L'età media è di 33,8 anni.

I rispondenti provengono da 38 Paesi diversi; gli europei sono il gruppo più consistente con quasi il 40% del totale. Le nazionalità più rappresentate sono: Romania, Pakistan e Nigeria.

In relazione al livello di istruzione, solo il 3% risulta non alfabetizzato nel paese d'origine, mentre quasi la metà ha frequentato la scuola superiore e poco più di un terzo l'università.

Rispetto alla condizione lavorativa, il 79 % dichiara di non lavorare e il 21% svolge generalmente un lavoro non adeguato alla propria qualifica (lavapiatti, aiuto-cuoco, badante, domestico, distributore di volantini).

Il 69% dei rispondenti è in Italia da meno di tre anni e di questi, quasi la metà da meno di un anno.

4.3.2. Accesso e uso della tecnologia

I primi dati mostrano che quasi tutti i partecipanti (95%) hanno uno smartphone; il 5% che non lo possiede è costituito da donne.

Se quasi la metà dei partecipanti (47,1%) ha a disposizione solo lo smartphone, l'altra metà dispone anche di almeno uno dei seguenti dispositivi: computer, laptop o tablet. Il 5,7% ha tutti i dispositivi menzionati e solo un rispondente, donna, non può disporre di nessuno.

Il 91,7% ha un contratto telefonico che include la connessione Internet e il 72,2% dispone di un accesso a Internet da casa.

Riprendendo la definizione dell'ISTAT (2018), risulta che l'84,3% dei partecipanti alla ricerca è costituito da utenti *forti*, che usano cioè Internet ogni giorno, e il 10,7% da utenti *deboli* che usano Internet almeno una volta alla settimana, ma non tutti i giorni. Residuale il numero di persone che dichiara di usare Internet sporadicamente (1,4%) o mai (3,6%).

Tra gli utenti forti, un quinto trascorre più di 5 ore al giorno online, il 17,8% da tre a cinque ore e il 38,1% da 1 a 3 ore. Solo il 16,1% resta connesso per meno di un'ora al giorno.

Tra i rispondenti, il dispositivo più usato per accedere a Internet è lo smartphone; solo il 6,4% vi accede mediante computer fisso, laptop o tablet.

Quasi la metà degli intervistati (47,8%), alla domanda "Quanto è importante lo smartphone per te?" dà il punteggio più alto, su una scala da 1 a 10. Alla richiesta di completare la frase "Per te lo smartphone è...", il 65% dei partecipanti risponde, associandolo a comunicazione (23%), compagnia (13%), informazione (9%), apprendimento (5%), supporto generico (5%), lavoro (1%). Il 3% fornisce risposte che rientrano contemporaneamente in più categorie, mentre il rimanente 41% si limita a sottolineare, a diversi livelli, l'importanza dello smartphone che viene descritto, tra l'altro, come "un amico", "parte della vita", "una finestra sul mondo", "un modo per essere in contatto", ma anche "una droga".

Lo smartphone viene ritenuto molto importante o importantissimo per tenere i contatti con la famiglia e gli amici dal 84,2% dei partecipanti, mentre per tenere i contatti con gli italiani, la percentuale si attesta al 56,4%. È giudicato inoltre molto importante o importantissimo per restare informati sugli avvenimenti nel proprio paese di origine dal 64,6% e per avere informazioni su cosa succede in Italia dal 55,7%.

Passando all'uso di app e social media, come evidenziato nella Figura 1, WhatsApp risulta essere utilizzato dal 95,5% dei partecipanti, YouTube dall'89,5%, Facebook dal 78,9% e Messenger dal 75,2%. Meno usati, ma comunque diffusi sono Instagram con una percentuale del 47,4%, Viber con il 37,6%, Skype con il 21,8% e Imo con il 20,3%. Meno del 10% utilizza Snapchat e Twitter.

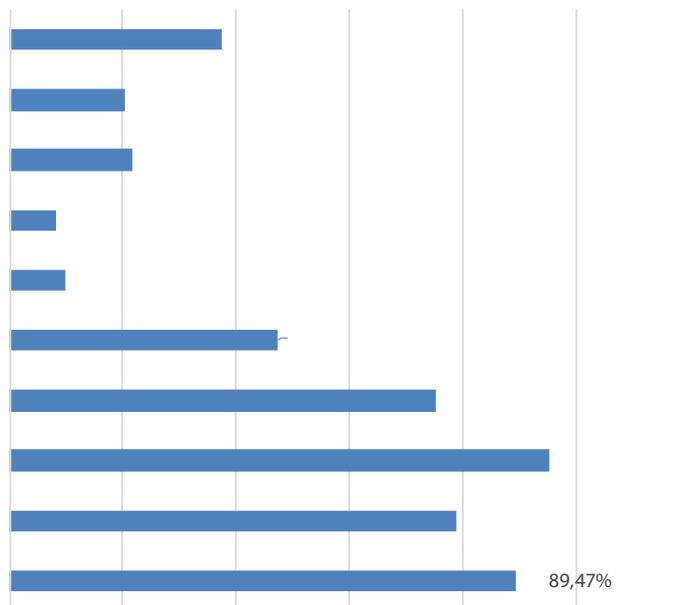


Figura 1. Uso di App e Social Media.

4.3.3. *Apprendimento della lingua e informazioni sull'Italia*

Il 93,2 % dei partecipanti afferma di utilizzare lo smartphone per imparare l'italiano e di usufruire di servizi di traduzione (90,3%), di materiali per migliorare le abilità di ascolto (41,1%) di lettura (34,6%), di pronuncia (31,3%) o per seguire corsi online (29,8%).

Il 63,9% si serve di specifiche applicazioni per l'apprendimento linguistico. Oltre ai canali YouTube utilizzati a scopo educativo dal 27% dei partecipanti, sono solo due le app che raggiungono le 10 preferenze: Duolingo e One World Italiano.

Parlare e ascoltare sono ritenute, rispettivamente con il 43,6% e con il 37,6%, le abilità più importanti da sviluppare durante il percorso di apprendimento delle lingua.

La stragrande maggioranza (94%) vorrebbe avere maggiori opportunità di imparare l'italiano e, tra questi, il 37,5% vorrebbe farlo attraverso lezioni online e il 18,7% attraverso app e siti web.

Lo smartphone è utilizzato dal 93,2% dei rispondenti per la ricerca di informazioni, soprattutto relative a opportunità di lavoro (58,9%) e di formazione (59,7%), notizie riguardanti il permesso di soggiorno (50%) e i mezzi di trasporto (63,7%).

5. DISCUSSIONE

Focalizzando l'attenzione sulle specifiche domande di ricerca, lo smartphone risulta largamente diffuso tra i partecipanti; il genere sembra avere un'influenza sul possesso, ma questo dato necessita di essere ulteriormente approfondito.

I dati raccolti evidenziano che lo smartphone viene usato sia per mantenere i legami con la comunità d'origine e restare informati su ciò che accade nel paese di provenienza sia, anche se in misura minore, per creare reti e relazioni nella comunità di accoglienza e informarsi su quanto accade in Italia.

L'utilizzo di Internet è molto diffuso e più dell'80% dei rispondenti si connette ogni giorno; bassissima la percentuale di chi lo fa sporadicamente o mai, a testimonianza dell'importanza della rete nella vita quotidiana e del fatto che i migranti del ventunesimo secolo possono essere effettivamente definiti "connessi". Va

sottolineato che lo smartphone è l'unico *device*, mobile o fisso, a disposizione per circa la metà dei rispondenti e che risulta essere il dispositivo privilegiato per connettersi a Internet, costituendo un'importante risorsa sia per reperire informazioni, che per apprendere.

I migranti hanno la possibilità di accedere a un ampio ventaglio di app e siti attraverso i motori di ricerca generalisti come Google o piattaforme come YouTube. Ma possono essere ritenuti strumenti efficaci per la ricerca online di risorse di apprendimento?

Le potenzialità dello smartphone dovrebbero essere sfruttate da un lato per facilitare l'approccio alla società ospitante, indirizzando in modo immediato gli utenti verso risorse ad hoc che permettano loro di ottenere informazioni attendibili e dall'altro per amplificare le opportunità di apprendimento linguistico sia in contesti formali che informali, ripensando i tempi e gli spazi.

A questo proposito è interessante notare che, nonostante la netta maggioranza dei rispondenti dichiarò di voler avere maggiori opportunità di apprendere l'italiano e che la metà di questi indicò di preferire modalità online, solo un numero ridotto di CPIA ha messo in atto iniziative di fruizione a distanza dedicate agli utenti dei corsi AALI, che, va sottolineato, costituiscono i due terzi delle iniziative di formazione organizzate dai centri.

6. CONCLUSIONE

La ricerca ha voluto indagare un campo che resta ancora largamente da esplorare, fornendo, anche se i dati non sono generalizzabili all'intera popolazione di riferimento, una fotografia dell'utenza del CPIA. Il contesto educativo appare estremamente eterogeneo e in continua evoluzione, anche a causa delle politiche messe in atto a livello europeo e nazionale, che si riflettono sui flussi migratori sia per quanto riguarda la tipologia dei permessi di soggiorno concessi, che i paesi di origine dei migranti.

Relativamente alla formazione che i CPIA offrono, in realtà piccole come quella di Udine, la proposta di corsi di apprendimento linguistico, destinati a tipologie specifiche di migranti, risulta sempre meno percorribile, soprattutto per il numero elevato di punti di erogazione dei servizi, che da una parte vuole favorire la frequenza degli studenti, che non dispongono di mezzi di trasporto proprio, ma che dall'altra non consente di creare classi omogenee, talvolta nemmeno per livello. L'utilizzo di strumenti e spazi che promuovano la didattica a distanza, così come previsto dalla normativa, si configura quindi come particolarmente rilevante per un tipo di utenza che spesso, per esigenze lavorative e familiari, necessita di essere svincolata dalla dimensione fisica dell'apprendimento. Appare quindi auspicabile fornire percorsi personalizzati, sulla base del patto formativo individuale, anche attraverso la progettazione di ambienti di apprendimento innovativi che prevedano la fruizione di contenuti a distanza mediante l'uso efficace delle tecnologie digitali, e nello specifico dello smartphone, che la ricerca dimostra essere capillarmente diffuso tra i migranti.

È importante fornire allo stesso tempo risorse linguistiche riferite alle unità di apprendimento, la cui fruizione sia valutata come effettiva frequenza, e risorse integrative, selezionate, valutate e catalogate dagli insegnanti, da utilizzare autonomamente dagli studenti come recupero, rinforzo o approfondimento, all'interno di un ambiente di apprendimento personalizzato, efficiente e tagliato sulle esigenze personali.

Offrire inoltre informazioni che permettano ai migranti di orientarsi nella società d'accoglienza costituirebbe un valore aggiunto.

Per fare ciò è indispensabile rafforzare le competenze digitali dei docenti, così come previsto dal Piano Nazionale Scuola Digitale e prevedere il coinvolgimento dei docenti di tecnologia che potrebbero fornire l'expertise per la progettazione di ambienti di apprendimento digitali.

Nella fase di intervento della presente ricerca, partendo da una riflessione sia metodologica che operativa, ci si propone di elaborare in collaborazione con gli insegnanti del CPIA di Udine una forma istituzionalizzata

per la FAD, che trovi fondamento nelle competenze, conoscenze e abilità previste dalle unità di apprendimento. La finalità è quella di progettare attività fruibili a distanza, che coprano il 20% del percorso didattico, da proporre attraverso un servizio digitale, favorendo la partecipazione degli studenti non solo come consumatori, ma anche come produttori di contenuti. Distanti dunque, ma connessi.

7. BIBLIOGRAFIA

- AbuJarour, S. (2018). Digital Integration: The role of ICT in social inclusion of refugees in Germany. Doctoral Consortium of the XXVI European Conference on Information Systems (ECIS2018), Portsmouth, UK. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/329423548_Digital_Integration_The_Role_of_ICT_in_Social_Inclusion_of_Refugees_in_Germany
- Alencar, A., Kondova, K., & Ribbens, W. (2018, November 30). The smartphone as a lifeline: an exploration of refugees' use of mobile communication technologies during their flight. *Media, Culture & Society*, 1-17. doi: 10.1177/0163443718813486
- Amelio, S. (Ed.). (2017). *Piano Paideia. Opuscolo 2*. Bologna, IT: Azeta Print Service. Retrieved from http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Paideia_opuscolo2_blu_def.pdf
- Bauman, Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari-Roma, IT: Laterza.
- Behr, D. (Ed.). (2018). *Surveying the migrant population: Consideration of linguistic and cultural issues*. (GESIS-Schriftenreihe, 19). Köln, DE: GESIS. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58074-2>
- Benedetti, F. (Ed.). (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Firenze, IT: INDIRE.
- Brunwasser, M. (2015, August 25). A 21st century migrant's essentials: Food, shelter, smartphone. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2015/08/26/world/europe/a-21st-century-migrants-checklist-water-shelter-smartphone.html>
- Bruschi, B. (2017). Educazione e convergenza digitale: dall'e-learning al digital storytelling. In R. Trincherò, & A. Parola (Eds.), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento* (pp. 146-155). Milano, IT: FrancoAngeli.
- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. European Commission. Luxembourg, LU: EU Publications Office. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC63183/jrc63183.pdf>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). ICT and migration: A conceptual framework of ICT use by migrants. In T. Amiel, & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2012-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1492-1497). Denver, CO, USA: AACE. Retrieved from <https://www.learnTECHlib.org/primary/p/40945/>
- Dekker, R., Engbersen, G., Klaver, J., & Vonk, H. (2018). Smart Refugees: How Syrian asylum migrants use social media information in migration decision-making. *Social Media + Society*, 4(1). doi: 10.1177/2056305118764439
- Demmans Epp, C. (2017). Migrants and mobile technology use: Gaps in the support provided by current tools. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(2), 1-13. doi: 10.5334/jime.432

- Diaz Andrade, A., & Doolin, B. (2016). Information and communication technology and the social inclusion of refugees. *MIS Quarterly*, 40(2), 405-416. doi: 10.25300/MISQ/2016/40.2.06
- Diminescu, D. (2008). The connected migrant: An epistemological manifesto. *Social Science Information*, 47(4), 565-579. doi: 10.1177/0539018408096447
- Diminescu, D. (Ed.). (2012). *E-Diasporas Atlas. Explorations and cartography of diasporas on digital networks*. Paris, FR: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dubinsky, Z. (2015, September 12). For Syrian refugees, smartphones are a lifeline – not a toy. *CBC News*. Retrieved from <https://www.cbc.ca/news/world/for-syrian-refugees-smartphones-are-a-lifeline-not-a-toy-1.3221349>
- European Political Strategy Centre (2017). *Ten trends shaping migration*. Brussels, BE: EU.
- Frouws, B., Philips, M., Hassan, A., & Twigt, M. (2016, November 2). Getting to Europe the “WhatsApp” way: The use of ICT in contemporary mixed migration flows to Europe. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.2862592
- Fulantelli, G., & Pipitone, V. (2017). Ripensare la formazione in un contesto di migrazione forzata. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1), 6-17. doi: 10.17471/2499-4324/914
- Gaved, M., & Peasgood, A. (2017). Fitting in versus learning: A challenge for migrants learning languages using smartphones. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1-13. doi: 10.5334/jime.436
- Gelb, S., & Krishnan, A. (2018). Technology, migration and the 2030 Agenda for sustainable development. In ODI, *Migration and the 2030 Agenda for sustainable development*. London, UK: ODI. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/12422.pdf>
- Gillespie, M., Ampofo, L., Cheesman, M., Faith, B. Iliadou, E., Issa, A., & Skleparis, D. (2016). *Mapping refugee media journeys: Smartphones and social media networks*. Milton Keynes, UK: The Open University/France Médias Monde.
- Hepp, A., Bozdog, C., & Suna, L. (2013). Mediatized migrants: Media cultures and communicative networking in the diaspora. In L. Fortunati, R. Pertierra, & V. Jane (Eds.), *Migrations, Diaspora, and Information Technology in Global Societies* (pp.172-188). New York, NY, USA: Routledge. doi: 10.4324/9780203148600
- ISTAT (2018). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma, IT: ISTAT. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>
- ISTAT (2019). *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2018-2019*. Roma, IT: ISTAT. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2019/10/Cittadini-non-comunitari-in-Italia-2018.pdf>
- Kukulska-Hulme, A. (2013). *Re-skilling language learners for a mobile world*. Monterey, CA, USA: The International Research Foundation for English Language Education. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/39034/>
- Kukulska-Hulme, A. (2016). *Personalization of language learning through mobile technologies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile-assisted language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ, USA: Wiley. Retrieved from http://oro.open.ac.uk/57023/1/_userdata_documents5_ak35_Desktop_Accepted%20Manuscript_Concise%20Encyclopedia.pdf
- Kukulska-Hulme, A. (2019). Mobile learning innovation inspired by migrants. *Journal of Learning for Development – JL4D*, 6(2), 116-129. Retrieved from <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/349>
- Latonero, M., Poole, D., & Berens, J. (2018). *Refugee Connectivity: A survey of mobile phones, mental health, and privacy at Syrian Refugee Camp in Greece*. Harvard, USA: Harvard Humanitarian Initiative, Data & Society Research Institute. Retrieved from <https://datasociety.net/output/refugee-connectivity/>
- Leurs, K., & Ponzanesi, S. (2018). Connected migrants: Encapsulation and cosmopolization. *Popular Communication*, 16(1), 4-20. doi: 10.1080/15405702.2017.1418359
- Leurs, K., & Smets, K. (2018). Five questions for digital migration studies: Learning from digital connectivity and forced migration in(to) Europe. *Social Media + Society*, 1, 1-16. doi: 10.1177/2056305118764425
- Ministero dell'Interno (2010). *Accordo Quadro tra Ministero dell'Interno e MIUR, 10 novembre 2010, Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'art. 9 del D.L. 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'art. 1, comma 22, lettera i) della legge n.94/2009*. Retrieved from http://www.immigrazione.biz/upload/Accordo_Quadro_min_interno_e_min_istruzione_10_11_2010.pdf
- Nedelcu, M. (2009). *Le migrant online. Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Nedelcu, M. (2016). Online migrants. In H. Friese, G. Rebane, M. Nolden, & M. Schreiter (Eds.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (pp. 1-8). Wiesbaden, DE: Springer. doi 10.1007/978-3-658-08460-8_35-1
- Notari, A. (2018, giugno 28). "Presente", la app per i cittadini stranieri appena arrivati in Italia. *Redattore Sociale*. Retrieved from https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/_presente_la_app_per_i_cittadini_stranieri_appena_arrivati_in_italia
- O'Malley, J. (2015, September 7). Surprised that Syrian refugees have smartphones? Sorry to break this to you, but you're an idiot. *Independent*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/voices/comment/surprised-that-syrian-refugees-have-smartphones-well-sorry-to-break-this-to-you-but-youre-an-idiot-10489719.html>
- Poliandri, D., & Epifani, G. (Eds.). (2020). *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi*. Roma, IT: Invalsi.
- Ponzanesi, S., & Leurs, K. (2014). On digital crossings in Europe. Crossings. *Journal of Migration and Culture*, 5(1), 3-22. doi: 10.1386/cjmc.5.1.3_1
- Ram, A. (2015, May 12). Smartphone bring solace and aid to desperate refugees. *Wired*. Retrieved from <https://www.wired.com/2015/12/smartphone-syrian-refugee-crisis/>
- Ranieri, M., & Pieri, M. (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche , modelli didattici, scenari applicativi*. Milano, IT: Edizioni Unicopli.

Ravicchio, F., Robino, G., Trentin, G., & Bernava, L. (2019). CPIAbot: un chatbot nell'insegnamento dell'Italiano L2 per stranieri. *Atti del Convegno Nazionale Didattica 2019*. Reggio Calabria, 16-17 maggio 2019. Retrieved from https://www.aicanet.it/documents/10776/2659822/Informatica_per_la_didattica_2019_pa_2.pdf/4c5e7fb2-db1f-46b1-a19c-8e6ead399fe0

Sayad, A. (2002). *Doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Zijlstra, J., & van Liempt, I. (2017). Smart(phone) travelling: understanding the use and impact of mobile technology on irregular migration journeys. *International Journal Migration and Border Studies*, 3(2/3). doi: 10.1504/IJMBS.2017.083245

UNESCO (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. Paris, FR: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>

Zoletto, D. (2018). I contesti eterogenei come occasione pedagogica. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 205-216). Lecce, IT: Pensa MultiMedia.